

# 表現教育への道程

——「語る表現」はいかにして生まれたか——

川 口 義 一

キーワード

「語る表現」・「働きかける表現」・「個人化」・文法指導

## 0. はじめに

本論は、筆者が最近の表現教育に関する論文の中で繰り返し使っている「語る表現」と「働きかける表現」という術語に関し<sup>1)</sup>、それらがいかにして誕生したものか、そしてそれらを使用することで筆者が日本語教育について何を主張しようとしているのかを述べるものである。すでに、後者の「働きかける表現」については、川口（2003a）でその概念とそれが誕生する研究の背景について述べたので、本稿では前者の「語る表現」を中心に述べることになる。ただし、この両者はその誕生において相互に深い関連を有しており、しかもその関係は一方が他方の対立概念であるというような、単純なものではないという事情があるため、「語る表現」の概念の誕生については「働きかける表現」の形成過程にもふれざるを得ない。

本稿は、まず第1章で、コミュニケーション・アプローチの「機能」概念に対する筆者の批判と表現類型の研究から「働きかける表現」が生まれた

---

1) 初出は参考文献欄の川口（2004a）であるが、その後川口（2004b）・川口（2005）、および国内外の研究会などでも、これらを主要概念として教材分析や教授法の議論を展開している。

経緯を概観して、「語る表現」が誕生する背景の一端を紹介する。第2章では、「語る表現」が誕生するもう一つの背景として、筆者が行った作文教育の内容に言及する。第3章では、その作文教育の経験が「語る表現」に結実するまでに影響を受けた他の研究者の業績を紹介し、筆者がそれらから何を得心したかについて述べる。続く第4章では、「語る表現」と「働きかける表現」の関係を述べ、最後に、第5章「まとめと課題」において、この「語る表現」を用いた日本語の表現教育が今後の日本語教育の中に占める位置とそのことによる課題を特定して稿を終わる。

### 1. 「表現類型論」と「働きかける表現」

筆者は、川口 (2003a) で、日本語教育の文法・文型の指導において「働きかける表現」という概念を導入することによって、日本語教育への機能主義的なアプローチの再構築を試みた。その背景には、筆者が、コミュニケーションな構成を標榜している教科書の内容を分析していく間に、現在のコミュニケーション・アプローチにおける「機能 (function)」の枠組ではコミュニケーションにおける言語の役割を十分に捉えられないのではないか、という疑問をいだいていたということがある。この疑問に対する解答を導き出す手段として、筆者が利用した先行研究の成果は、筆者の属する共同研究グループ、「待遇表現研究会」<sup>2)</sup>の議論の中で、人間の言語活動に普遍的と思われる表現類型の抽出という作業を通して得られたものである。その普遍的表現類型とは、蒲谷・川口・坂本 (1998) にも記述のある<sup>3)</sup>、「自己表出表現・理解要請表現・行動展開表現」の三つである。筆

---

2) 共同研究者は、蒲谷宏 (早稲田大学大学院日本語教育研究科・教授) と坂本恵 (東京外国語大学留学生日本語教育センター・教授) であり、1989年ごろから待遇表現の記述とその教育への応用を模索し始めた。およそ10年後の1998年には、その間の研究成果を、『敬語表現』(大修館書店) という研究書にして刊行した。現在、研究会は「待遇コミュニケーション研究会」と改称して活動を続けている。この間の事情は、川口・坂本・蒲谷 (2003b) に詳しい。

3) 同書 pp. 26-34 参照。

者らは、同書で、文章・談話（まとめて「文話」と総称）を〈「表現主体」が「表現意図」を叶えるための表現上のまとまり〉と規定したが、そのうち、「あ、いい湯だ。気持ちいいなあ」のように「自己表出」を「表現意図」とするものを「自己表出表現」、 「クジラは魚類ではありません。哺乳類です」のように「理解要請」を「表現意図」とするものを「理解要請表現」、 「すみません。お水を一杯ください」のように「行動展開」を「表現意図」とするものを「行動展開表現」と呼んでいる。

この理論的枠組みから見ると、コミュニケーション教材で「機能」と呼ばれている表現の多く、例えば「依頼」「申し出」「許可求め」「忠告・助言」「宣言」などが、上述の「行動展開表現」であることが分かる。ところが、コミュニケーション・アプローチを中心的教授法思想とする教材においては、「機能」として記述されているのは「行動展開表現」ばかりではないのである。川口（2003a）で分析の対象にして取り上げた教材では、巻末に [The Function Index] という一覧表がついていて<sup>4)</sup>、教科書の本文会話中の表現をその「機能」別に分類している。この一覧の中に、[F1.4 Stating Hypothesis] (p. 448) という機能の項目があり、その例の一部として接続助詞トを使った「28(2)〈第28課会話2…筆者注〉今帰らないと（バスがなくなってしまいますので。）」が挙げられている。しかし、「今帰らないと、バスがなくなってしまおう」というのは、「理解要請表現」であって、これだけで「行動展開表現」になるとは言えない。この表現は、訪問先を辞するときの会話に出できているので、おそらく「今帰らないと、バスがなくなってしまいますので、帰らせていただきます」という「宣言」表現、あるいは「……ので、帰ってもよろしいでしょうか。」という「許可求め」の表現の一部であろう。したがって、「機能」と言えば、「宣言」や「許可求め」などがその機能なのであって、[Stating Hy-

---

4) 教科書は『コミュニケーションのための日本語入門』（能登博義・1992・創拓社）で、このindexはその pp. 443-470 に載っている。

pothesis] すなわち「仮定を述べる」を「機能」と名づけるのは適当ではない。ただ、それが、接続助詞ノデを伴って辞去する際の会話に現われると、文末を欠いたまま「宣言」や「許可求め」として解釈できるのは、その理由を表す句全体が、「宣言」や「許可求め」に対する「事情説明」として働いているからである。すなわち、ここでこの事情説明があることによって、「宣言」は受け入れてもらえやすくなり、「許可求め」は「許可与え」を出してもらえやすくなる。そして、「仮定を述べる」トによる条件句は、「今特定の行動をとらないことが深刻な結果を招く」ことを示唆することによって、「宣言」や「許可求め」を行う理由を説得力のあるものにする働きをするのである。このように、ある種の「理解要請表現」は、「行動展開表現」と併用されることによって、その「行動展開表現」をあえて行うことの「事情説明」の一部となるのである。したがって、この「今帰らないと」の「機能」は、「仮定を述べる」ことではなく「のっぴきならない事態を引き起こす条件を提示することによって、「宣言」や「許可求め」の事情説明の妥当性をサポートすることなのである。このような表現構造があるおかげで、われわれは「今帰らないと、バスがなくなってしまうので。」、あるいはさらに「今帰りませんと。」だけを聞いても、それが辞去することの「宣言」や「許可求め」であると解釈できるのである。

このような分析のもとに、筆者は、川口 (2003a) において、「宣言する」や「許可を求める」のように、コミュニケーション・アプローチで言う「機能」をきわめて鮮明に表す「行動展開表現」と、直接そのような表現ではないが、そういう表現に別な情報を付与することによって、それらの表現の伝達効率を上げる「理解要請表現」の組み合わせを「働きかける表現」と呼んで、これ全体を表現教育の対象とすることを提案したのである。こうすることによって、「宣言」や「許可求め」のような「誰かの利益を実現する」ための表現機能と、接続助詞のトのような文法要素の機能的な側面を統合的に説明でき、それによって文法教育と会話のような口頭

表現指導を合理的に融合させる枠組みを作ることができるのである。これまでのコミュニカティブ・アプローチは、オーディオ・リンガルに対するアンチテーゼとして登場した経緯もあり、オーディオ・リンガルや「文法積み上げ方式」の文法シラバスに対する批判や改善案として紹介され発展してきたが、21世紀に入った現在でも、理論的に、また実践の内容として、「文法積み上げ」を完全に過去のものにするところまでは至っておらず、それと同居状態で並存しているというのが、現状であろう。しかし、この並存状況は決して両教授理念の矛盾を止揚したようなものではなく、どちらも放棄できないための、とりあえずの並存という様相が強い。筆者が提唱する「働きかける表現」の概念は、構造としての言語要素がどのように有機的に表現にまとめられていくかを示しうる概念として、この教授法上の矛盾を止揚できるものとして誕生したのである。

## 2. 文型作文教育の経験

筆者は、川口（2003a）の最後の「まとめと課題」において、「また、すべての表現が「働きかける表現」に収斂してしまうとも思えないため、表現分析や表現教育研究のために他にどのような操作概念が必要になるかについて課題として考えてゆきたいと思う」（同論文 p. 40）と述べた。というのも、前節で述べた表現類型論において「行動展開表現」とそれを支える「理解要請表現」は「働きかける表現」の中に吸収されることで、日本語教育に応用されるが、「理解要請表現」はそれだけでは収まらない広がりを持つものだからである。もちろん、「あいさつ」や「自己紹介」などは、表現の類型としては「理解要請表現」であるが、これらは「相手との人間関係を良好に設定・維持・強化する」というコミュニケーション上の機能を持ち、その意味で「働きかける表現」の一部をなす。ところが、前節の例で言うと、接続助詞のトを伴った「春になると花が咲く」のような表現はいったいどうなるであろう。このような表現も「理解要請表現」ではあるものの、前述のような意味では「働きかける表現」には入っ

てこない。したがって、コミュニケーション・アプローチの教材・教科書では「宣言」や「許可求め」あるいは「自己紹介」や「あいさつ」などの機能的口頭表現では扱われないことになる。しかし、このような恒常的な事物の関係を表すトは、この接続助詞の用法の基本的なものであり、無視してしまうわけにもいかない。日本語教育では、このような表現を機能的に口頭表現以外のどこに位置づけて指導するか、そのための「操作概念」が必要になるのである。

そこで、考えられるのが文章表現による指導である。コミュニケーション・アプローチの教材・教科書ではどうしても会話になりやすい表現が中心になるので、文章表現練習はだいたいにおいて取り上げられない。そこで、「働きかける表現」に組み込まれない表現群を文章表現で扱って指導することはできないかと、考えたのである。自省してみると、筆者がこのような発想に至ったのには、「口頭表現がだめならあとは書くことしかない」というような考え方ではなく、そこに筆者の文章表現指導の経験が影響を与えているからであると判断できる。以下、その指導経験を紹介し、この発想の源に迫ってみる。

筆者は、1993年4月9日から7月16日までの春学期に別科日本語専修課程「中級2」クラスにおいて「文型」という授業を担当した。この授業は、前年度に完成していた『外国学生用日本語教科書 中級文型集』<sup>5)</sup>（以下『文型集』と呼称）を使用して中級文法を学ばせるものであったが、『文型集』の例文中の未習語彙のために例文の読解のために時間がかかってしまうということが、学部クラスでの使用によって判明していたた

---

5) 日本語研究教育センターの専任教員で構成する「中級教材開発研究会」が1992年に開発した教材。専任メンバーが選定した174項目の中級文型を五十音順に並べ、作成協力者の非常勤講師の方々に例文をつけてもらって、I巻・II巻2冊の「文型例文集」の体裁にしたものである。筆者のクラスなどでの使用結果の検討から1994年にはIII巻ができた。現在では、現行の「文法教科書」のシリーズにその内容が吸収されて、使用されていない。

め、例文の再検討を進める一方、より効率的な使用法の研究が望まれていた。そこで筆者の考案したのが、学生の作文を利用するということがあった。

そもそも、『文型集』は、各文型項目につけられている例文を解釈することで文型の意味を把握させ、例文以外の、当該文型を含む文章の読解をもって文型の意味把握の成否を確認するというような指導を目指して開発されたものである。しかし、中級初期の学習者の側からしてみれば、わずか1文か2文の例文から当該文型を必然的に使用しなければならない文脈を見つけ出すのは容易なことではない。まして、そこに未習の語彙があったり、見慣れない会話体の表現があったりすれば、そちらの理解に意識を集中せざるをえず、最悪の場合は、目標の文型自体の理解にさしさわりが出てくるということになる。

そこで、『文型集』の例文は利用せず、学生に自由な内容で作文を書かせて提出させ、その必要な箇所、可能な箇所に『文型集』の文型を当てはめながら添削したものをコピーして学生に読ませ<sup>6)</sup>、それを「例文」にして文型指導を行った。例えば、「環境汚染とその防止策」というタイトルの作文では、もともと「対策を取る羽目になった」「汚染防止を始めたほうがいいと思う」となっている部分を、それぞれ「対策を取らざるを得なくなっている」「汚染防止を始めてほしいと思う」と添削して<sup>7)</sup>、下線部分の文型を使用できる文脈であることを示した。このように指導すると、

- 
- 6) 登録した学生が2名（ともにドイツ人）だったことがこのような指導を毎回行うことを可能にした。また、学生たちも毎回自分たちの作文が例文になるので、そこに応用された文型理解にもそれだけ強く動機づけができたと言えるであろう。また、2名とも「中級2」のレベルよりは少し低めの日本語力であったため、『文型集』の例文をそのまま使用した指導であったら、文型理解に相当の努力を強いられることになったものと思われる。
  - 7) ただし、もともと文が誤用である場合を除き、添削部分は併記して、もともと文の表現に問題があるわけではなく、表現上のバラエティであることを理解させた。

個人的な体験談より社会現象の記述や批評のほうがさまざまな中級文型を使う文脈ができるということが次第に理解され、作文のタイトルも「旅行の楽しみ」「自分の専門」といったものから「欧州におけるネオナチの台頭」「湾岸戦争とクリントン外交」のように、社会時評の意見文タイプのものに移行し、文字数も700～800字のものが中心になるようになった。この程度の長さだと複数の文型を導入するための文脈が保証され、また90分の授業内に作文全文の検討が可能であった。

この指導の結果が、学生の文型学習にどのように貢献したかについては、本論の論点ではないので川口（1994）の議論を参照されたいが、この経験から筆者が学んだのが「自由に書かせることで書き手の個性が現われる」ということであった。「個性」というのは、トピックの選び方・論述構成のしかた・表現の好みなどの総称だが、それは言い換えれば「個人の思想」の諸相が表現を通して浮かび上がったものとも言えるのである。そして、そのようにして表現された個々の「思想」は、どれもたいへん興味深く魅力的なものであった。もちろん、表現の巧拙があり、それによって文意の通じない部分や文体的に不釣り合いな表現の使用などもあったが、それだからこそ『文型集』の文型を導入することの意味が学生にも納得でき、己をより正確に表現するための方法としての文型学習に対する動機も高く保てたのであった。この作文指導の経験は、次節で紹介する「個人化」概念とともに、表現指導の新しい理念を生み出す原動力になるのである。

### 3. 「個人化」とコミュニケーション

筆者は、1991年～1996年の日本女子大学の日本語教育講座において、非常勤講師として「日本語教授法講義」という科目を担当した。そのときテキストとして使用したのが Omaggio (1993) の *Teaching Language in Context* である<sup>8)</sup>。80年代のアメリカにおける外国語教育の理論的發展に

---

8) 日本女子大学での講義の時には、1986年刊の同書の初版本を使っている。



大きな貢献を果たしたこの著作から、筆者がもっとも大きな影響をうけたのが「個人化した質問（‘personalized question’の筆者訳）」という概念である。

この述語は、同書第6章 ‘Developing Oral Proficiency’ の ‘Sample Formats for Oral Practice’ (pp. 238-266) の p. 246 の欄外に重要項目として太字で印刷されている。本文中に使われているのは、ある人物の一日の時間ごとの行動を述べる、中級フランス語の口頭表現練習についての解説部分である。この練習は、朝から夜中まで、常に何か食べている中年のフランス人男性の食習慣をユーモラスなイラストで示したもので、その練習のさせかたの1例として次のような解説がついている。

In this most familiar format for personalization, students answer questions directed to them as individuals, using the vocabulary and structures they have been learning and practicing in other exercises. Questions are normally open-ended, but enough guidance is provided to help shy or reluctant students to express their point of view in the second language. Personalized questions can be addressed to individuals within a whole-class instructional format or used by students in pairs or small groups to interview one another. (同書:246 下線は筆者)

すなわち、学生に一日の行動について問いかけ、学生はそれに個人として答えるということで、目標言語で個人的な見解を述べる機会を与えるという練習である。これに続いて、同書では練習が小グループで行われた場合には、口頭か文章で「個人化した質問に対する答えのまとめ（‘personalized summary’の筆者訳）」を行うフォロー・アップをしたほうがよいと述べ、そのための理由として、次の3点を挙げている。

(1) they (=follow-up activities 筆者注) encourage students working in

small groups to be task-oriented; (2) they show students that their answers are of interest to others and are worth remembering; (3) they allow students to transform answers to the third person, helping them to develop the ability to narrate or report facts, feelings, or preferences ... language functions that are featured at the intermediate level and beyond. (同書: 247)

この2番目の理由である、「学生に自分たちの答えが他の学生にも興味のあるものであり、覚えておく価値のあるものだということを示す」は、「個人化した質問」をめぐる学習活動の意義をよく表したものだと思われる。こうして学習者個々人の発言内容が他者の興味の、従って学習の対象になるということは、まさに筆者が前節で述べた文型作文指導で経験したことだからである。

こうして、日本女子大学での Omaggio (1993) の講義と早稲田大学での文型作文指導との接点を見出した筆者は、早稲田での教授経験を通じて得た、「自由に書かせることから書き手の個性が表現され、それが学習を促進する」という事態を、この「個人化 (personalization)」の概念で説明できると思い至った。Omaggio (1993) で述べられているように「個人化した質問」が求められるのは、そこに学習者が「自分の意味」、つまり自分にとって真実であることを表現できるからである<sup>9)</sup>。その質問の中に学習項目を使用して答えざるを得ないようなしかけを施しておけば、学習者は自分にとっての真実を表現するという動機付けに支えられながら、文法な

---

9) Omaggio (1993) で、'Personalized Questions' の解説を含む 'Sample Formats for Oral Practice' の冒頭の部分に、proficiency-oriented な外国語教育の方法論的仮説から導き出される結論の一つとして次のようなことが述べられている。

Corollary 1. Students should be encouraged to express their own meaning as early as possible after productive skills have been introduced in the course of instruction. (同書 p. 238)

どを学習できるというわけである。筆者の文型作文指導を受けた留学生たちも、トピックを指定されない作文作業の中で自分の考えを自由に述べることによって、中級文型が適用できそうな文脈を作り出すことができたのである。このように、学習者が個人の意味を表現しようとするように指導を組み立てることを、筆者は「個人化」と呼び、90年代後半以降の自己の教授理念の形成の中で、その中心的な操作概念の一つ<sup>10)</sup>に位置づけたのである。

ところで、21世紀に入って、筆者の「個人化」は、別の理論的サポートを得ることになる。その一つは、細川（2003）からのものであり、もう一つは縫部（2001）からのものである。まず、細川（2003）からは学習者が「個人化」した表現によって表しうるものの内実について示唆を受けた。同書で、細川は「これまでの日本語教育が失っている一つの視点」（同書：105）を指摘するとして、「こころ」と「ことば」の関係のとらえかたについて次のように述べている。

しかし、ここで提案する考え方は、むしろこの二つ（「こころ」と「ことば」…筆者注）を統合し、「こころ」を有する「私」がその「こころ」としての「考えていること」をどのように「ことば」によって表すか、という点に注目するのである。そのために必要な視点として、感覚・思考（内言）・表現（外言）というプロセスの往還とそれをささえる場面・状況認識としての対人相互関係の重要性を指摘するのである。〈中略〉

したがって、「こころ」と「ことば」を切りはなして考えるのではなく、感覚・感情から思考へ、思考から内言へ、内言から外言へ、外言から行動へ、という循環プロセスをコミュニケーション活動の総体として捉え、どのような素材に対しても的確に対応していける「私」を育てることが言語教育の目標であると考えられることができる。（同書：104）

---

10) もう一つ概念は、「文脈化」である。これについては、川口（1996）参照。

引用部分は、同書第2章「コミュニケーションとしての言語習得」の第2節「言語活動と思考の関係」の中で、国語教育が「こころ」=内容の教育であり、日本語教育が「ことば」=形式（あるいは表現）の教育である、というような見方への批判として細川の意見が述べられているところである。これは、言語教育の目的を、第一言語か第二言語あるいは外国語かの区別なく、外界に依じて的確に「こころ」を「ことば」にし、それによってコミュニケーションにかかわる個人の確立においているところ<sup>10</sup>に、言語の習得と社会との普遍的な関係を見出そうとしている議論である。筆者は、それまで「個人化」が有効なのは、だれでも自分の言いたいことを表現することにより、自分が外界をどうとらえているかを明確に示すことができるからであると考え、特にそのことを外界=社会とのつながりで見えてはいなかったので、細川の指摘は、「個人化」指導をより大きなコンテキストの中で位置づけるために有益な示唆を与えてくれた。

一方、細川（2003）の刊行とほぼ同時期に読んだ縫部（2001）からは、コミュニケーションのあり方に関して、より具体的なイメージを与えてもらった。同書第2章「日本語教室の本質論と目的論」第3節「外国語（日本語）教育の本質・原点」内部の小さな節の最後に「外国語学習の本質は「自己開示」「相互伝達」「人間的交流」の三領域から成り立っている」という部分があり、縫部はここで Moskowitz（1978）を引いて次のように述べている。

「自己の成長について話すこと、自分にとって重要なことを分かち合い、自己を確立し合うインターアクションに参加すること…これが外国語学習の本質である」

この引用中には大切なことが3点含まれている。第一は、自己の真実について表

---

10) 細川（2003）では、第2章第4節「自己実現のためのコミュニケーション」でコミュニケーションすることに意味についてさらに掘り下げて論じている。

現すること（自己開示…self-disclosure）、第二はそれを互いが他者に伝達しあうこと（コミュニケーション）、第三は人間的触れ合い（インターアクション）である。第一の点は情動的領域（affective domain）、第二の点は認知的領域（cognitive domain）、第三の点は相互作用領域（interactive domain）に属する内容である。

すなわち、外国語としての日本語の教育の本質は、「自己を開示してその真実を表現し、それを他者とお互いに分かち合うようなコミュニケーションを行うことによって、学習者同士が人間として交流する」ということにあると、Moskowitz の表現を借りながら、縫部は主張しているのである。外国語教育の本質を論ずるこのようなコンテクストに置いてみると、本節でこれまでに議論してきた「個人化」指導は、縫部が述べたような人間的交流が行われるための自己開示を、まさに日本語教育において可能にする具体的方法であると言えるのではないだろうか。

筆者の「個人化」指導の概念は、このように、早稲田大学における文型作文の経験を、Omaggio の述語によって概念化し、その現代の外国語教育における存在意義を細川・縫部などの研究成果に触発されて、社会と個人が関係を持つ、より大きなコミュニケーションのコンテクストの中で確立したものなのである。

#### 4. 「働きかける表現」と「語る表現」

本稿第1章では、近年のコミュニカティブ・アプローチ（の functional な側面）に見られる「機能」概念の未整理を、筆者の共同研究グループの表現類型論から再検討し、言語の文法レベルからコミュニケーションレベルまでの側面が一つの表現にまとまっていく過程を見定めるために「働きかける表現」という操作概念を提唱した。では、「働きかける表現」と「語る表現」はどのような関係にあって、この両者はどのように表現教育に関わっていくのか。これについては、すでに川口（2004a）（2004b）（2005）である程度詳細に触れたので、本稿では繰り返すのを避けるが、

第1章で取り上げた接続助詞トの用法を例に、簡単にまとめておく。

第1章において検討した「今帰らないと」のトは、「今帰らないと、バスがなくなってしまうので、帰らせていただきます／帰ってもよろしいでしょうか」のような、「宣言」「許可求め」といった「行動展開表現」を支える「理解要請表現」として「働きかける表現」の一部（「行動展開表現」を受け入れやすくするための「事情説明」）になっている。では、同じトの用法で「春になると花が咲く」の類のものはどうするのか。このように「恒常的に継起する関係」を表すトの用法は、従来「交差点を渡ると、公園があります」のような「道案内」や「ここに金を入れてボタンを押すと、きっぷが出てきます」のような「使用法説明」の用例として、「機能的」に取り扱われてきた。しかし、これだけにとどまらず、「春になると、暖かくなって、いろいろな花が咲く」や「夏になると、みんな海へ泳ぎに行く」などの例文から発展させて、「自分のふるさとでいちばんいい季節を紹介する」というような作文課題を与えると、例えばつぎのような「個人化された」作文が学習者の数だけ提出されることになる。

私のふるさは、海の近くにあつて、夏はとても暑いです。夏になると、みんな海にいきます。海はとてもきれいで、海の中には美しい魚が泳いでいるのが見えます。それから、夏になると、いろいろなお祭りがあります。花火を見たり、踊りのパレードに入ったり、おいしいスイカをただでもらつて食べたりします。私のふるさとの夏は、とても楽しいです。みなさん、夏はぜひ私のふるさとに遊びに来てください。

（学習者の作文にヒントを得た筆者の創作。川口（2005：117）より）

このような文章を学習者に読み上げさせたり、学習者同士で交換してコメントや質問をさせたりすれば、同じクラス内の他の学習者との相互理解が深まり、まさに第3章で縫部（2001）からの引用で示したように「人間的交流が行われるための自己開示」が文法や語彙の学習とともに実現する

のである。

このように、「何かをするため」の実用性の高い「働きかける表現」と、そのような実用性はないが、それによって自己を語り、他者を理解するための「語る表現」をともに指導することによって、日本語教育を含む外国語教育は、表現のあらゆるタイプを、それぞれ異なる明確な目的をもって学習対象にすることができるのである。また、そのことによって語彙の意味や文法構造を学習する語学教育の「認知的側面」と自己実現や他者理解を学ぶその「情動的な側面」とは矛盾なく統合することができるのである。

## 5. まとめと課題

以上、四つの章立てにわたって、筆者の提唱する「語る表現」の誕生する過程を、川口（2003a）で述べた「働きかける」との関係も見据えつつ、紹介した。筆者のような教育実践の研究者による教授理論の操作概念が教育実践と理論研究の双方から次第に抽象されていく過程を、現代語学教育学の思想的流れを背景に分析して記述できたかと思う。

現在、筆者は、「働きかける表現」と「語る表現」の両方を、それぞれできるかぎり「個人化」する方向で<sup>11)</sup>初級・初中級の日本語指導に取り入れるべく、教育実践を積み重ねている。今後は、「個人化」された表現を保証するため、どのような導入・練習の方法があるか、どのような話題や文脈での会話構成や作文を、どういうレベルで課すことで表現指導が可能か<sup>12)</sup>などを検討し、教材化・教案化していきたいと思う。

---

11) 「語る表現」が「個人化」されることは本稿で述べたとおりだが、「働きかける表現」も単なるモデル会話の暗記やロールプレイ練習を止揚して、「個人化」されなければならない。この点について参考になる議論が山本（2005）で展開されている。

12) 同じようなトピックでも学習者のレベルに応じた課題に利用できる。例えば、「日本にいるあいだにしたいことは何ですか」という作文課題ならば初級の前半、それを「……してみたいことを書きなさい」とすれば初級後半に、さ

ただ、その過程で少し気になることがある。それは、筆者が「働きかける表現」と「語る表現」について話すと、それを、筆者が初級文型や文法事項全体をどちらかの表現向きのもので分類しようとしているのではないかと誤解されることである。確かに「受身」文型は、「働きかける表現」にはあまりなじまず、課ごとにロールプレイ活動を与えている教科書でも、「受身」を扱う課になると「最近起こったいやな経験を書いてください」のように「個人化作文」課題になってしまうことはよくある。しかし、「受身」が「働きかける表現」に使われないわけではなく、「雨に降られて服が少しぬれてしまったので、タオルをかりてもいいですか。」のような表現においては「働きかける表現」の「事情説明」に「受身」が使われても不自然ではない。すなわち、ある文型や文法事項が「働きかける表現」向きでなければ「語る表現」に、というように対立させて扱うのではなく、「働きかける表現」ならどのような文脈で、「語る表現」ならどのようなトピックのもとにそれらが見えるかを、常に意識するというのがポイントなのである。読者諸賢には、本稿がこのあたりの混同が生じないように書かれているか、ご教示いただければさいわいである。

参考文献（筆者名のアルファベット順）

- 細川英雄（2003）『日本語教育は何をめざすか 言語文化活動の理論と実践』明石書店
- 蒲谷宏・川口義一・坂本恵（1998）『敬語表現』大修館書店
- 川口義一（1994）「中級文型集による文型学習——作文による指導法——」『講座日本語教育』第29文冊 pp. 1-17 早稲田大学日本語研究教育センター
- 川口義一（1996）「日本語指導の文脈化」『日本語教育・異文化間コミュニケーション』pp. 69-90 北海道国際交流センター
- 川口義一（2003a）「表現類型論から見た機能の概念——「働きかける表現」の提唱——」『講座日本語教育』第39分冊 pp. 29-41 早稲田大学日本語研究教育セ

---

らに「……ぜひ／できれば／たまにはしてみたいと思っていることを……」のようにすれば初中級にと、広範囲に使用できる。



ンター

- 川口義一・坂本恵・蒲谷宏 (2003b) 『【座談会】「敬語」から「待遇表現」、そして「待遇コミュニケーション」へ』『待遇コミュニケーション研究』第1号 pp. 110-130 早稲田大学待遇コミュニケーション研究会
- 川口義一 (2004a) 「学習者のための表現文法——「文脈化」による「働きかける表現」と「語る表現」の教育——」『AJALT』No. 27 pp. 29-33 (財)国際日本語普及協会
- 川口義一 (2004b) 「表現教育と文法指導の融合——「働きかける表現」と「語る表現」から見た初級文法——」『CAJLE』No. 6 pp. 57-70 カナダ日本語教育振興会
- 川口義一 (2005) 「文法はいかにして会話に近づくか——「働きかける表現」と「語る表現」のための指導——」『フランス日本語教育』No. 2 フランス日本語教師会
- Moskowitz, G. (1978) *Caring and Sharing in the Foreign Language Class* Newbury House Publishers, Inc.
- 縫部義憲 (2001) 『日本語教育学入門 改訂版』濑々社
- Omaggio, Alice, H., (1993) *Teaching Language in Context* Heinle & Heinle
- 山本千津子 (2005) 「ロールプレイを用いた口頭表現教育に関する一考察——中級から上級レベルの日本語学習者を対象に——」『講座日本語教育』第41分冊 pp. 29-41 早稲田大学日本語研究教育センター